



© Fotolia, Trueffelpix

SPRACHLERNCOACHING ZUR FÖRDERUNG DER LERNERAUTONOMIE IM DAZ-UNTERRICHT

In diesem Beitrag werden didaktische Vorschläge gemacht, wie die Lernerautonomie von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in DaZ-Klassen innerhalb des Unterrichts durch Sprachlerncoaching gefördert werden kann. Dafür werden Methoden des Sprachlerncoachings vorgestellt und exemplarisch veranschaulicht, wie Gesprächstechniken und Materialien zu einer höheren Lernbewusstheit führen. Der Artikel schließt mit einem Vorschlag für die konkrete Umsetzung von Sprachlerncoaching im Unterricht.

VON ALEXIS FELDMEIER UND STEFAN MARKOV

EINLEITUNG

Die Befähigung zu lernerautonomen Lernprozessen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache ist ein wichtiges Ziel des Unterrichts. Gleichzeitig wird Lernerautonomie vorausgesetzt, um einen individualisierten Unterricht durchführen zu können, etwa im Zusammenhang mit offenen Unterrichtsmetho-

den. Es stellt sich folglich die Frage, wie Lernerautonomie gefördert und nutzbar gemacht werden kann. Hierzu wird im Folgenden beispielhaft die Förderung und Nutzbarmachung von Lernerautonomie im Rahmen von Sprachlernberatungsangeboten beschrieben, die im Unterricht erfolgen können.

SPRACHLERNCOACHING

Wozu Autonomieförderung und warum Sprachlerncoaching?

Sprachlernberatung und Sprachlerncoaching sind ihrer Ursprungskonzeption nach als Angebote gedacht, die Lernende zusätzlich zum Unterricht wahrnehmen können (für einen Überblick siehe Kleppin & Spänkuch 2014). Sie wurden primär für die Erwachsenenbildung entwickelt. Es ist aber auch möglich, solche Beratungsangebote im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen umzusetzen. Förderlich erscheint dies insbesondere bei sehr heterogenen Klassen. Denkbar wären zum Beispiel die folgenden zwei Szenarien:

1. An einer Schule wird eine DaZ-Klasse eingerichtet, in der vor allem unbegleitete minderjährige Geflüchtete im Alter von 13 bis 17 Jahren aufgenommen werden. Die Gruppe ist sehr heterogen im Hinblick auf Sprachniveau und Schulvorerfahrung. Um der Situation zu begegnen, entscheidet sich die Lehrkraft für einen offenen Unterricht, in dem sie die Hälfte der Unterrichtszeit abwechselnd für Stationenarbeit bzw. die Arbeit an der Lerntheke nutzt. Ihr fällt auf, dass insbesondere unterrichtsunerfahrene Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben mit a) der Auswahl angemessener Aufgaben (z. B. im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad) und b) mit der eigenständigen Durchführung der Aufgaben an den Stationen.
2. Drei neu zugewanderte Lernende werden nach dem Besuch einer DaZ-Klasse in den Regelunterricht integriert. Sie haben mit dem Übergang Schwierigkeiten, da insbesondere der Umgang mit Bildungssprache zunächst weniger gut gelingt. Es fällt auf, dass sie einige autonome Arbeitsweisen bereits gelernt haben (z. B. Verwendung von Wortschatz-Apps), eine Förderung der Lernerautonomie aber besonders sinnvoll erscheint.

Diese zwei Beispiele verdeutlichen die Bedeutung von Lernerautonomie und die Notwendigkeit diese zu fördern. Im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015) wird Lernerautonomie als eigenständiges Unterrichtsziel herausgestellt, dem ein Stundenkontingent von etwa 25–30% der Unterrichtszeit zugewiesen ist.

Unter Lernerautonomie verstehen wir im Sinne Holec's (vgl. 1980, 4) ganz allgemein die Übernahme der Steuerung und der Verantwortung für das Lernen durch die Lernenden selbst. Dazu gehören u. a.:

- Lernziele selbständig auswählen;
- Inhalte und Progression bestimmen;

- Methoden und Techniken auswählen;
- den Lernprozess überwachen, evaluieren und Schlüsse daraus ziehen.

Hier wird deutlich: In der Schulrealität könnte dies schwierig werden. Niemand wird bestreiten, dass ein gewisser Rahmen akzeptiert und Lernziele der Institution berücksichtigt werden müssen. Die Förderung der Lernerautonomie an Schulen sollte daher als wichtiger Schritt verstanden werden, bei dem Lernende mit Arbeitsweisen vertraut gemacht werden, die ihnen sukzessive die Übernahme der Steuerung ermöglichen. Es geht im Kern darum, das Spektrum an Möglichkeiten zu erweitern, also Kompetenzen und Fähigkeiten zu fördern, die autonom machen, und bereits gelernte Autonomiekompetenzen bewusst abzurufen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass Lernende kleinschrittig an autonome Arbeitsweisen, Lernstrategien usw. herangeführt werden müssen. Dies kann auf ganz unterschiedliche Weise erfolgen, etwa durch

- die Vermittlung von Lernstrategien und -techniken im Unterricht;
- die Arbeit mit Sprachlernportfolios;
- das Kennenlernen unterschiedlicher Sozialformen und Aufgabenformate;
- das Bewusstmachen unterschiedlicher Lernstile und die Erweiterung von Lernstilen;
- die Durchführung von Sprachlernberatungen oder Sprachlerncoachings.

Was ist Sprachlerncoaching?

Sprachlerncoaching zielt in erster Linie darauf ab, die Bewusstheit der Lernenden für Ziele, Ressourcen und Lernwege zu erhöhen und ihnen mehr Verantwortungsbereitschaft für das Lernen zu geben. Im Projekt »Autonomous Literacy Learner – Sustainable Results« wird erprobt, wie durch Sprachlerncoachings außerhalb des Unterrichts die Autonomieentwicklung schriftunerfahrener Lernender gefördert werden kann (mehr Information dazu unter <http://www.itta.uva.nl/projecten/autonomous-literacy-learners-sustainable-results-49>). Es geht nicht darum, neue Inhalte zu vermitteln, sondern über die eigenen Möglichkeiten im Lernprozess zu reflektieren und so Lösungswege zu finden, um bestehende Barrieren zu überwinden. Unsere These dabei lautet: Wenn Lernende eine höhere Bewusstheit für das eigene Lernen entwickeln und bereit sind, die Verantwortung für das Lernen zu übernehmen, so bringt sie dies in die Lage, das Lernen auch besser zu steuern, also autonomer zu werden.

Sprachlerncoaching versteht sich im Unterschied zu den meisten Unterrichtskonzepten als möglichst nicht-direktives Vorgehen. Mit anderen

Worten: Schülerinnen und Schülern wird nicht erklärt, wie man lernt, sondern es wird danach *gefragt*. Das Nachdenken über Ziele, Ressourcen, Lernwege usw. erhöht die Bewusstheit und führt zu mehr Autonomie.

Nicht direktives Vorgehen im COACHING:



Direktives Vorgehen in der klassischen BERATUNG:
Probleme für Lernende lösen

Als Coach agierende Lehrkräfte können die Direktivität, also den Grad der Steuerung, als Stell- schraube innerhalb des Gesprächs/der Sprachlernbe- ratung betrachten:

- Weniger autonome Lernende benötigen mehr Steuerung als autonomere Schülerinnen und Schüler.
- Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen erhalten mehr Steuerung im Gespräch als jene mit größeren Kenntnissen (oberhalb des Niveaus A2).
- Als Coaches agierende Lehrkräfte steuern mehr, wenn die Unterrichtsziele im Lehrplan sehr eng gefasst sind. Weniger Steuerung ist möglich, wenn die Spielräume größer sind.

Dabei ist es wichtig, Grenzen der Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren und Überforderung zu vermeiden.

Wie läuft Sprachlerncoaching ab?

Im Projekt *Autonomous Literacy Learners (ALL-SR)* haben Coaches die Aufgabe, die Lernerautonomie zu fördern, indem sie Lernende dabei unterstützen, ein Lernprojekt zu planen und eigenständig durchzu- führen (vgl. Abb. 2).

Wie Coaching ablaufen könnte, wollen wir an einem Fallbeispiel verdeutlichen.

Einzelberatung für Schülerinnen und Schüler in einer DaZ-Klasse

Sayed ist seit vier Monaten Schüler in der DaZ-Klasse. In Afghanistan hat er unregelmäßig die Schule besucht. Es fällt jedoch auf, dass er im offenen Unterricht bislang weniger gut zurechtkommt. Er lernt am liebsten für sich und weiß nicht genau, welche Materialien er von der Lerntheke nehmen soll. Die Lehrerin schätzt sein

Abb. 1: Gesprächstechniken auf einem Direktivitäts- kontinuum, in Anlehnung an LSIS 2008, *An Intro- duction to Coaching*

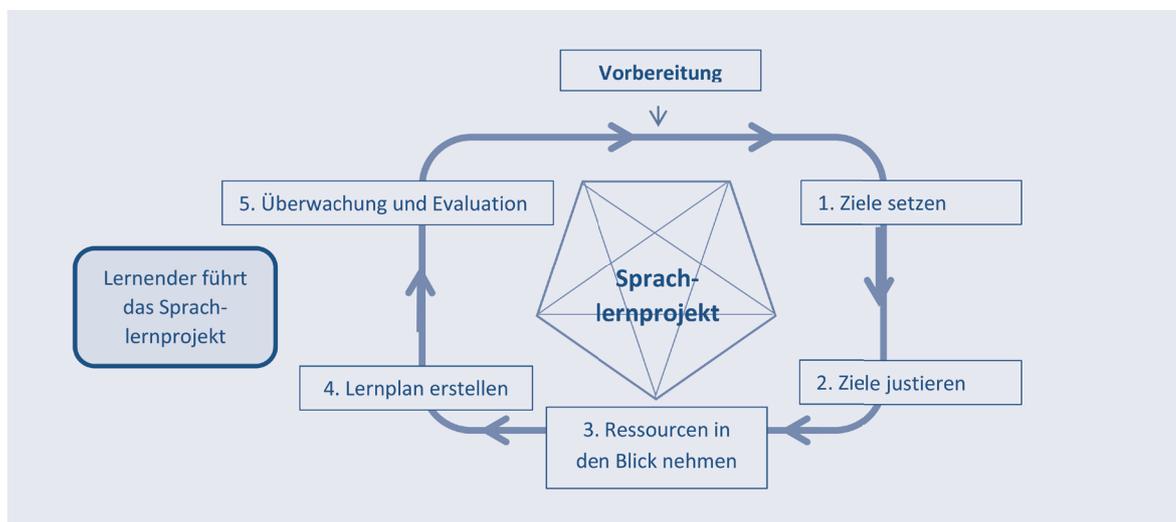


Abb. 2: Ablauf der Sprachlerncoachings im Projekt ALL-SR

mündliches Sprachniveau auf A2 ein, doch sie sieht ihn fast nie in Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern. Gruppen- und Partnerarbeit sind noch ungewohnt für ihn. Schreiben bereitet größere Schwierigkeiten. Seine Motivation hat in den letzten Wochen abgenommen. Die Lehrerin entscheidet sich, Sayed in Einzelgesprächen zu beraten.

1. Ziele setzen: Was genau streben Lernende an? Welches Ziel kann während des Coachings in einem Sprachlernprojekt erreicht werden?

Das Ziel in diesem Teil des Gesprächs ist es, einen ersten Eindruck davon zu bekommen, welches Problem Lernende selbst wahrnehmen. Lernende werden in die Lage versetzt, sich der eigenen Problemlagen bewusster zu werden und Ziele davon abzuleiten. Dabei formulieren Schülerinnen und Schüler ein Sprachlernziel, während Lehrkräfte lernerautonomiefördernde Ziele verfolgen. Sprachlernunerfahrene Lernende können Schwierigkeiten haben, Probleme genauer zu benennen. Idealerweise thematisieren Schülerinnen und Schüler Sprachlernziele, die auch die Lehrkraft/der Coach als besonders brisant erachtet. Im schulischen Kontext ist es auch denkbar, Schülerinnen und Schüler auf Lernbarrieren anzusprechen, die im Unterricht aufgefallen sind.

Am Beispiel Sayed: Was könnte die Lehrerin sagen/ fragen? Mit welchen Materialien könnte sie arbeiten?

In einem ersten Schritt benennt Sayed einen Bereich, in dem er gern besser werden möchte, um dann genauer zu erkunden, welches Ziel man davon ableiten kann. Dazu können Karten (s. u.) hilfreich sein



Abb. 3: Zielkarten © Feldmeier/Markov

Ein nicht-direktives Vorgehen wird durch die Verwendung geeigneter Gesprächstechniken (vgl. Mehlhorn 2006) möglich, wie z.B.:

- Offene Fragen stellen:** Ich habe hier Karten zu Lesen, Schreiben [...]. Wo möchtest du schnell besser werden?
- Aufforderung, mehr zu erzählen:** Du sagst, Schreiben ist noch schwer. Kannst du etwas mehr dazu sagen?
- Nachfragen:** Du sagst, du hast »beim Schreiben Chaos im Kopf« – was genau meinst du damit?
- Paraphrasieren:** Also ich habe verstanden: Wenn du ein Wort hörst, weißt du nicht, welche Buchstaben kommen.
- Skalierende Fragen:** Wie gut klappt das Schreiben jetzt? Wie viele Sterne gibst du dir? Kannst du mir ein Beispiel sagen? Was musst du machen, damit es drei Sterne werden?

Ziele können auf Kärtchen gesammelt werden. Ausgehend von diesen Kärtchen wird dann eine Auswahl getroffen bzw. präzisiert.

2. Die Gegebenheiten verstehen lernen (z. B.: den Kontext/die persönlichen Umstände) und Ziele justieren

Das zunächst offenkundig erscheinende Ziel sollte möglichst klar erkennbar sein. Die Ausgangsfrage für das weitere Vorgehen besteht also darin, welche die Hintergründe der Zielsetzung sind, wie die Situation ist und welches Verhalten dazu geführt hat.

Am Beispiel Sayed:

Für die Lehrerin ist bisher klar, dass es aus Sayeds Perspektive vor allem darum geht, mehr Sicherheit beim Schreiben zu gewinnen und Phonem-Graphem-Korrespondenzen routinierter abrufen zu können. Das deckt sich mit ihrer Einschätzung. Sie weiß bislang aber wenig darüber, wie Sayed lernt. Explorierende Gesprächstechniken können z. B. sein:

- Verhaltensfragen stellen:** Erzähle mir ein bisschen mehr darüber, wie du schreiben gelernt hast. Wie lernst du heute? Was kannst du tun, damit die Situation besser wird?
- Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen:** Mir ist aufgefallen, dass du in letzter Zeit in der Schule nicht so viel mitmachst ...
- Emotionen ansprechen:** ... und dass die anderen diese Probleme nicht haben, ärgert dich das?
- Nachfrage:** Wie kommt das?
- Hypothesen bilden:** Du sagst, es ist schwer, zu Hause zu lernen. Könnte das etwas mit deiner Wohnsituation zu tun haben?

3. Ressourcen ergründen.

Welche Ressourcen sind für das Sprachlernprojekt relevant?

Welche Möglichkeiten zur Problemlösung/Umsetzung des Sprachlernprojekts gibt es?

Am Beispiel Sayed:

Sayed und die Lehrerin haben das Ziel »mehr Wörter richtig schreiben« festgelegt. Als Hauptgründe, warum dies bislang weniger gut gelungen ist, erkennt Sayed

- fehlendes Wissen darüber, wie er dies lernen und üben kann;
- keine Lust sich anzustrengen, da ihn andere in der Klasse »überholt haben«;
- hohe Lautstärke im Wohnzimmer.

Es geht nun darum, zu ergründen, was Sayed mitbringt, um das Ziel zu erreichen. Oft werden Möglichkeiten und Ressourcen »übersehen« bzw. sie wurden bislang nicht in Betracht gezogen. In ihrem Gespräch spricht die Lehrerin beispielsweise an:

- **zeitliche Ressourcen:**
Wann hast du Zeit, nach der Schule zu lernen?
- **Lernorte:**
Du sagst, zu Hause ist es immer sehr laut. Wo kannst du noch gut lernen?
- **soziale Ressourcen:**
Wenn du an das Schreibenüben denkst, wer kann gut mit dir üben? Wieso gerade diese Person?
- **Materialien:**
Welche Materialien findest du besonders gut für das Schreiben? Warum?
- **Wissen/Fähigkeiten:**
Was kannst du schon gut schreiben? Wie hast du das gelernt? Wie ging das?
- **Möglichkeiten:**
Du willst besser schreiben. Was kannst du dafür tun? (...) Was noch?

Die gesammelten Ressourcen schreibt die Lehrerin auf Karten. Sie werden folgend in einen Lernplan übertragen.

The image shows a learning plan template titled "Mein Lernprojekt" with a "Datum" field at the top right. The plan is organized into six sections:

- Was?** (Goal): A box labeled "Ziel".
- Was mache ich dafür?** (Activities): A brain icon and three numbered lines for text.
- Mit wem?** (Partners): An icon of two people and a line for text.
- Womit?** (Resources): Icons for books, a laptop, a smartphone, and a tablet.
- Wann?** (When): A clock icon and a line for text.
- Wu?** (Where): Icons for a house, a person at a desk, a tram, and a person at a desk.

Abb. 4: Beispiel eines Lernplans

Am Beispiel Sayed:

Sayed identifiziert zwei gute Möglichkeiten zum besseren Lernen: mit einem Freund in der Klasse lernen (lernt schon länger Deutsch, hat gute schriftsprachliche Kenntnisse) und am Wochenende regelmäßig wiederholen.

Auf dem Lernplan wird eingetragen (unter »Was mache ich dafür?«/»Womit?«/»Wo?«/»Wann?«):

- Mit Alaadin lernen/Buch, Heft/in der Schule/ Mo – Fr
- Das Schreiben üben/Computer/bei Alaadin/ Wochenende
- Lerntagebuch/in der Tram/Wochenende

Ein Vorgehen, das Sayed für sehr wirksam hält, ist es, Wörter wiederholt abzuschreiben. Das führt zwar zur Festigung der Schreibweisen der ausgewählten Wörter, die Lehrerin schlägt aber auch die Verwendung eines Onlineportals zum eigenständigen Üben von Phonem-Graphem-Korrespondenzen vor. Zur Überwachung für regelmäßiges Lernen rät sie ein Lerntagebuch zu verwenden.

4. Ein Lernprojekt planen und initiieren.

Welche Aktivitäten führen zum Ziel?

Welche Ressourcen werden für die Umsetzung gebraucht?

Auf Grundlage der Ressourcen und benannten Möglichkeiten werden Lernende in die Lage gebracht, einen Lernplan zu formulieren. Da es nicht alle gewohnt sind, Pläne aufzustellen, ist es hilfreich, mit einer einfachen visuellen Unterstützung zu arbeiten (Abb. 4).

5. Durchführung der Aktivitäten und Evaluation.

Das Gespräch allein führt zwar idealerweise zu ersten Einsichten, es geht beim Coaching aber auch

darum, neue Lernwege zu erleben. Die in den Sitzungen geplanten und vereinbarten Lernprojekte werden im bzw. außerhalb des Unterrichts umgesetzt. Die ausgeführten (Sprachlern-)Handlungen werden in der Folgesitzung aufgegriffen und bilden den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Lernen und weiterführenden individualisierten Lernprojekten.

Nach unserer Erfahrung sind Coaching-Gespräche sehr motivierend für Lernende, da sie als exklusive Einzelzuwendung wahrgenommen werden. Gleichmaßen kann es für Schülerinnen und Schüler zunächst ungewohnt sein, zum Lernen befragt zu werden, anstatt Arbeitsweisen usw.

vermittelt zu bekommen. Das heißt, der eigentliche Mehrwert von Coaching wird nicht von allen sofort erkannt und es braucht Zeit, diese Form der Unterstützung kennenzulernen. Des Weiteren ist darauf zu achten, dass Coaching nicht für alle Lernenden der geeignete Zugang zum autonomen Lernen sein wird. Viele Schülerinnen und Schüler können aber vom Coaching profitieren.

Am Beispiel Sayed:

Partnerarbeit: Die Lehrerin unterstützt Partnerarbeit (partnerschaftliches Prinzip) mit unterschiedlichen Übungen an Stationen.

Das Schreiben üben: Für die Strategie »Abschreiben der Wörter« suchen Sayed und die Lehrerin nützliche Wortübersichten aus dem Heft heraus. Wie wirksam das wiederholte Abschreiben tatsächlich ist, kann in den Folgesitzungen ausgewertet werden (»Hast du Wörter abgeschrieben? Wie war das?«) und ggf. können Strategien gesucht werden, die z. B. handlungsorientierter sind und mehr Spaß machen. Für das Üben am Computer führt die Lehrerin Sayed in die Verwendung des Onlineportals DigLin (www.diglin.eu) ein.

Lerntagebuch: Autonome Lernende in der Klasse dokumentieren ihre Lernaktivitäten bereits in einem Lerntagebuch. Da dies für Sayed noch zu komplex ist, führt die Lehrerin ihn im nächsten Einzelgespräch in die Nutzung einer vereinfachten Lerntagebuchform aus dem Alpha-Portfolio A1 (S. 37) ein, das Sayed dann eigenständig führen soll.

Sowohl die Anleitung zur Verwendung des Lerntagebuchs als auch die Einführung in DigLin sind keine Coaching-Aktivitäten, sondern direktives Vorgehen (Abb. 1). Anders verhält es sich mit den sich anschließenden Folgegesprächen, die wieder nicht-direktiv verlaufen.

ANKNÜPFUNG AN WEITERE AUTONOMIE-FÖRDERNDE ANSÄTZE UND UMSETZUNG AN SCHULEN

Bei der Förderung von Lernerautonomie sollte stets bedacht werden, dass sie auf besonders fruchtbaren Boden fällt, wenn eine entsprechende Schulphilosophie vorliegt. Dies ist auch der Fall bei der Integration von Elementen der Sprachlernberatung in den DaZ- oder Regelunterricht. Individualisierung und Öffnung des Unterrichts und der Wille zur Förderung von Lernerautonomie sollten folglich in der Schule fachübergreifend als Prinzip verankert werden. Vor diesem Hintergrund muss der Einsatz weiterer autonomiefördernder Instrumente, etwa des Portfolios, ergänzend in Betracht gezogen werden. Wie bereits beim Sprachlerncoaching ist etwa beim Portfolio darauf zu achten, dass Schülerinnen und

Schüler, die solche Instrumente nicht kennen, leicht überfordert werden können: Autonome Arbeitsweisen müssen gelernt sein. Kritische Berichte zum Einsatz von Portfolios zeugen davon, wie langsam Lernerautonomie mit Hilfe eines Portfolios gefördert werden muss.

Innerhalb des Unterrichts lässt sich Sprachlerncoaching insbesondere in Stationenarbeit oder der Lerntheke im offenen Unterricht umsetzen. Autonome Lernende beschäftigen sich hier möglichst eigenständig mit ausgewählten Aufgaben, während die Lehrkraft an einer Station das Sprachlerncoaching anbietet. Darüber hinaus ist Gruppencoaching eine Alternative, die im Unterricht erprobt werden kann.

Als Coaches kommen dabei weiterqualifizierte Lehrende ebenso in Frage wie externe Sprachlerncoaches. Eine dauerhafte Etablierung hätte u. a. den Vorteil, gerade Lernende zu unterstützen, die den Besuch des DaZ-Unterrichts zu vermeiden versuchen. Für die nächsten Jahre besteht aus unserer Sicht eine der großen praktischen Herausforderungen darin, diese Möglichkeiten der Problemlösung und Autonomieentwicklung als festen Bestandteil der Sprachförderung an Schulen und außerschulischen Einrichtungen zu etablieren.

LITERATUR

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg 2015.
Online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infotehke/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konz-fbundesw-ik-mit-alphabet.pdf;jsessid=AF7F80EC2ED2A7DA98E00606DC3DB66E.1_cid368?__blob=publicationFile
- Holec, Henri: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg 1980: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe
- Kleppin, Karin/Spänkuch, Enke: *Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel*. In: Berndt, Annette/Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. u. a. 2014: Peter Lang, 33–50
- Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen: *Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung. Eine Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster 2015: Waxmann
- Mehlhorn, Grit: *Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2006. Online unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>